قراءة نقدية لواقع التكوين النفسي التربوي بالمدارس العليا للأساتذة بالجزائر: دراسة تحليلية

A critical reading of the reality of educational psychological formation in ENS in Algeria: An analytical study

علي فارس[1,*]، يزيد شويعل[2]، محمد إسلام عماري[3]

[1]المدرسة العليا للأساتذة الشيخ محمد البشير الإبراهيمي، القبة، (الجزائر)، ali.fares@g.ens-kouba.dz

[2] جامعة يحي فارس المدية (الجزائر)، foorlotfi@yahoo.fr

[3] جامعة يحي فارس المدية (الجزائر)، islam16med@gmail.com

تاريخ الاستلام : 2023/06/01 ؛ تاريخ القبول : 2023/09/16 ؛ تاريخ النشر : 2023/09/30

ملخص الدراسة:

رغم المحاولات الجادة لوزارة التربية الوطنية منذ الاستقلال بالاهتمام بتكوين الأساتذة، إلا أنَّ هذا الملف يُعد النقطة السوداء في تاريخها، ومع ذلك، فلم تبق واقفة تتفرج بل حاولت أن تسخر الإمكانيات المادية والبشرية من أجل تحقيق هذا التحدي. ولكن معطيات الميدان التربوي تُفيد أنَّ واقع التكوين في الجزائر في خطر بسبب الكثير من المتغيرات منها: ضعف التأطير، وغياب تكوين المكونين، وهشاشة البرامج التكوينية، وخصائص المتكونين، وخاصة تهميش دور المدارس العليا للأساتذة، ما أنتج منظومة تكوينية هشة، أفرزت لنا أساتذة غير أكفاء.

إنَّ الورقة البحثية الحالية تهدف إلى قراءة واقع تكوين الأساتذة في المجال النفسي التربوي بالمدارس العليا للأساتذة، ومحاولة نقده نقداً موضوعياً بعيداً عن الذاتية، وتقديم حلولاً قد تسمح بإنقاذ المدرسة الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: التكوين النفسي التربوي؛ المدارس العليا للأساتذة.

Abstract:

Despite the serious attempts of the Ministry of National Education since independence to pay attention to the formation of teachers, this file is the black point in its history, however, it did not stand by and watch, but rather tried to harness the material and human capabilities in order to achieve this challenge. However, the data in the educational field indicate that the reality of formation in Algeria is in danger due to many variables, including: poor framing, absence of training components, the fragility of training programs, and the characteristics of those trained, especially the marginalization of the role of high schools for teachers (ENS), which produced a fragile training system, which produced incompetent teachers for us.

The current research paper aims to read the reality of the formation of teachers in the educational psychological field in the higher schools for teachers (ENS), and to try to criticize it objectively, away from subjectivity, and to provide solutions that may allow saving the Algerian school.

Keywords: educational psychological formation; High Schools for Teachers (ENS).

مقدمة:

يُعد التكوين في المواد التربوية ضرورة حتمية لترقية أداء المعلمين وتحسين مستواهم المهني، ولكن ضعف التكوين البيداغوجي أو اضطرابه أو غيابه يجعل من المعلم أعوجاً أو أعرجاً، حيث يتخذ ممارسات غير ديداكتيكية تكون بديلة، وهي بذلك لا تخرج عن 04، إما يُدرِّس بالمحاولة والخطأ، أو يُقلِّد أستاذاً درسه في الماضي أو زميلاً له في الميدان، (الاصطناع في التعامل) أو يتبع قواعد تربوية قديمة أكل منها الدهر وشرب، فبدل أن يُدرِّس بالمقاربة بالكفاءات الجيل الثاني، فإنه يبقى حبيس المقاربة التلقينية التي تعتمد على المحتويات أو المضامين، والشغل الشاغل هو تكملة البرنامج في الوقت المحدد، وإما يتحكم فيه الغرور، ولا يدرس وفق مذكرات دروسه بنفسه بل يُحمِّلها

جاهزة من الأنترنيت أو من مواقع التواصل الاجتماعي، وهذا ما قد يفضي إلى ارتكاب أخطاء علمية ابستيمولوجية أو بيداغوجية أو ديداكتيكية بالجملة، ما يهز ويزعزع ويضعضع ثقة المتعلم به، وخاصة إذا لم يكن متحكماً في مادة التخصص وتعليميتها. ولعلَّ واقع تدني مستوى التلاميذ في جميع الأطوار أرجعته وزارة التربية الوطنية إلى ضعف تكوين الأساتذة ما جعلها تدق ناقوس الخطر حول التكوين، وخاصة إذا ما تعلق الأمر بالتكوين قبل الخدمة بالمدارس العليا للأساتذة الذي راهنت عليه منذ زمن لتحقيق فكرة الجودة الشاملة.

وعلى هذا الأساس سنحاول من خلال الورقة البحثية الحالية تسليط الضوء على واقع التكوين النفسي التربوي بالمدارس العليا للأساتذة بالجزائر من خلال التأكيد على المحاور الآتية:

أولاً: المدارس العليا للأساتذة رهان وزارة التربية الوطنية في تحقيق جودة التكوين

ثانياً: التكوين قبل الخدمة

ثالثاً: واقع التكوين النفسي البيداغوجي بالمدارس العليا للأساتذة

رابعاً: الرؤية الجديدة لوزارة التربية الوطنية لأدوار المدارس العليا للأساتذة

أولاً: المدارس العليا للأساتذة رهان وزارة التربية الوطنية في تحقيق جودة التكوين

بعد كل التغيرات والإصلاحات التي حدثت في مجال تكوين المعلمين في الجزائر، قرر رئيس الجمهورية إنشاء المجلس الأعلى للتربية سنة 1997 تم فيه نقل جميع المدرسين الى الجامعة وبالضبط إلى المدارس العليا للأساتذة، وهذا ابتداءاً من سنة 1999-2000، وعددها أربعة: (مدرسة بالقبة، مدرسة ببوزريعة، مدرسة بوهران، ومدرسة بقسنطينة). وقد تم إضافة مدارس حديثة على غرار: (مدرسة بالأغواط، مدرسة بمستغانم، ومدرسة بالعلمة بسطيف، ومدرسة ببشار). وفيما يخص مدة التكوين فان المعمول به في المدارس العليا للأساتذة يكون كما يلي:

- مدرس التعليم الابتدائي يتلقى تكويناً يدوم ثلاثة سنوات.
- مدرس التعليم المتوسط يتلقى تكويناً يدوم أربعة سنوات.
- مدرس التعليم الثانوي يتلقى تكويناً يدوم خمسة سنوات.

وهذا الإجراء جاء لتعميق وترسيخ التكوين لدى مختلف المتعلمين في جميع الأطوار، والنزوع لإطالة مدة التكوين معمول به حالياً في الأنظمة التربوية في العالم. وبالنسبة لمحتوى التكوين تتبع الجزائر النموذج المتزامن الذي يقدم التكوين الأكاديمي والتكوين المهني أو البيداغوجي في نفس المدرسة وفي نفس الوقت، وفي إطار برنامج موحد. مع الإشارة إلى أن المدرسة تزود الطالب في السنة الأخيرة التربص في إحدى المدارس بمختلف أطوارها لكل صنف من المتكونين، وهذا لتعميق تكوينه البيداغوجي والعلمي. (**علي بوخرز، 2003، ص:71**)

ثانياً: التكوين قبل الخدمة

1-تعريف التكوين:

يُطلعنا **عبد اللطيف الفاربي وآخرون (1994، ص: 149)** جملة من التعريفات التي نوجزها في مايلي:

يرى **Legendre(1988)**: أن التّكوين "(Formation) "مجموع المعارف النّظرية والعملية المكتسبة في ميدان أو مجال ما". ويعرف(1972) Postic التكوين على أنه: "يتضمّن فعل التّعلّم المنظّم للمعرفة وللمهارة، وهو أيضا تعلّم لأشكال السّلوك الذي يكتسب عن طريق ممارسة دور". ويعرف(1979) Mialaret: التكوين هو: "إحداث تغيير إرادي في سلوك الرّاشدين في أعمال ذات طبيعة مبنية ".

ويشير(1985) Menager إلى أنَّ التكوين هو: " فعل بيداغوجي يكتسب ويبنى، وليس مجرّد تسجيل للمعلومات أو مجرّد تعليم لعادات معيّنة، فالتّكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء والى تحليل المواقف البيداغوجية، قدر الإمكان ".

ويعرف **أغياث بوفلجة (1984، ص: 05)** التكوين على أنه: " تنمية منظّمة وتحسين للاتّجاهات والمعرفة والمهارات ونماذج السلوكات المتّصلة بمواقف العمل المختلفة، ومن أجل قيام الأفراد بمهامّهم أحسن قيام، وفي أقل وقت ممكن ".

من خلال ما سبق يُمكن القول أنَّ التّكوين يختلف في محتواه وكيفيته من ميدان لآخر، ففي ميدان التّدريس يقصد به مجموع الأنشطة، المواقف البيداغوجية والوسائل الدّيداكتيكية الّتي تستهدف تسهيل اكتساب أو تطوير معارف قصد القيام بمهمة أو وظيفة أي مجموع المعارف، ومجموع المهارات والاتجاهات التي بفضلها يصبح الفرد قادراً على ممارسة وظيفة أو حرفة أو عمل ما.

2-أنواع التكوين:

تتم عملية التكوين في مراحل ثلاث متلاحقة، ومتكاملة، يلخصها **علي فارس (2019)** فيما يأتي:

2-1-التكوين الأولي: يتم هذا النوع من التكوين في المدارس العليا للأساتذة حالياً، وفي المعاهد التكنولوجية للتربية سابقاً، ومراكز التكوين. إنَّ التكوين الأولي هو ضروري جدا حيث الطالب المتربص قبل مزاولة وظيفته بمهارات متخصصة، ومواد مهنية، وتداريب ميدانية.

2-2-التكوين المتواصل:

يعتبر التكوين المتواصل امتداداً للتكوين الأولي، وهو مرحلة ضرورية، وهامة من مراحل تكوين المعلم، ومتممة للمرحلة الأولى لذا سميت بالتكوين المتواصل، ويدوم هذا التكوين حتى الترسيم أو ما يسمى بالتثبيت ومدته سنة واحدة. وقد يستمر أكثر من ذلك إذا لم ينجح المعلم في امتحان الترسيم، وقد شرع في تطبيق هذا النوع من التكوين ابتداءً من السنة الدراسية 1974-1975.

3-التكوين أثناء الخدمة:

التكوين أثناء الخدمة هو تكوينٌ يتلقاه المرسّمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد". وهو يتم عن طريق الملتقيات، والندوات، والتربصات، وغيرها، ويهدف التكوين أثناء الخدمة إلى ما يلي:

-تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي.

-تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربوياً للذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص.

-تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين.

-تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تحسين مستوياتهم.

-تحضير المدرس للتغييرات المستجدة، والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل عن النظام التربوي.

ثالثاً: واقع التكوين النفسي البيداغوجي بالمدارس العليا للأساتذة

إنَّ تشريح العملية التكوينية في المدرسة الجزائرية يتطلب **مقاربة نسقية شاملة** تأخذ الجوانب الآتية:

1-الأساتذة المكونون (أساتذة علوم التربية، وعلم النفس النمو، وعلم النفس التربوي، والمناهج التعليمية، والديداكتيك)؛ هل هم في المستوى المطلوب؟ أم أنهم يلقنون علم النفس بالإملاء والشرح السقيم العقيم.

2-الأساتذة المتكونون (حسب طبيعة المرحلة التعليمية، وحسب طبيعة المادة المدرسة)؛

3-طبيعة التكوين (هندسة التكوين، البرامج، الأهداف، المحتوى الوسائل، التقنيات، الأدوات، التقويم)

لكن المتمعن جيداً في هذه العملية، والذي ينظر إليها بنظرة المخالط للواقع وليس المترقب من بعيد يدرك أننا نعيش عدة أزمات على المستويات الثلاث المذكورة سلفاً. ويستقرأ علي فارس ورابح هوادف (2022) واقع التكوين بالمدارس العليا للأساتذة في ما يلي:

1-ضعف جهاز التأطير فيما يتعلق التكوين النفسي البيداغوجي،

وهنا نتساءل من يُكوِّن من؟ ففاقد الشيء لا يُعطيه. إذ لا يمتلك الأغلبية الكفاءات المهنية التي تجعل منه مكوناً بل التلقين يعد سيد الموقف، وهذا ما يظهر في غياب الطلبة الأساتذة عن المحاضرات. (مدرجات فارغة). إنَّ الاتجاه إلى جودة التعليم، لابد أن يتجه الاهتمام قبل ذلك إلى جودة التكوين، والذي نعني به في هذا المقام، تكوين المكونين، لتقديم الأحسن للمتكونين، بعيداً كل البعد عن الارتجالية والعشوائية. وأهم شيء التحضير الجيد للمحاضرات التكوينية، لأنَّ الفشل في التخطيط، يعني التخطيط للفشل. وهناك سؤال يفترض أن نجيب عليه، هل يمتلك الأساتذة المكونين الكفاءات المهنية التي تؤهلهم لحقيق أهداف التكوين. الجواب أشك في ذلك. لأنَّ المعضلة تكمن في أنَّ هناك من الأساتذة من لا يعيرون أي اهتمام بها، بحجة أنَّ هذه الامور نظرية، ولنكون أكثر مهنية واحترافية في الطرح سنحاول أن تستذكر مع بعض أهم هذه الكفاءات (ميدان المعرفة المهنية، وتعني معرفة المادة والفروق الفردية، وميدان المشاركة المهنية، ويضم التخطيط والتنفيذ والتقويم، وميدان المشاركة المهنية، ويتمثل في التعلم الذاتي والاتصال وإشراك المتعلمين وتحفيزهم).

2-طبيعة الطلبة الأساتذة المتكونون:

رغم أنَّ الأغلبية الساحقة تحصلوا على معدلات عالية في شهادة البكالوريا إلا أنَّه مع الوقت يصطدم الطالب بالعديد من العوائق التي تجعل همه الوحيد كيف ينتقل وبأي طريقة ينتقل؟ وأعتقد أنَّ طريقة اختيار الطلبة يعتريها الكثير من الشوائب. إلى جانب نظرتهم نحو التعليم وقناعتهم بهذه المهنة، وربما الأغلبية اختاروا مهنة التعليم بسبب عقد الالتزام أي ضمان منصب عمل للهروب من شبح البطالة. فضلا عن مشكلة الاضرابات في كل سنة. لكن وللأسف الشديد نجد أن طلبة المدارس العليا للأساتذة يمتلكون اتجاهات سلبية نحو مواد التكوين البيداغوجي، وهذا وفق ما ذكره **علي فارس وفضيلة حناش (2015)**.

3-طبيعة البرامج التكوينية:

إنَّ برامج التكوين في مواد علوم التربية وعلم النفس النمو: الطفل والمراهق، و علم النفس التربوي، والمناهج التعليمية، وتعليمية المواد، والتشريع المدرسي أقل مات يقال عنها أنه قد أكل الدهر منها وشرب، فهي لم تُحيّن منذ الثمانينات، ولذلك قال بعض المفتشين أنَّ مناهج الجيل الثاني في واد والمدارس العليا للأساتذة في واد آخر. لكن في السنة الجامعية 2020-2021 اتفقت مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بمعية المدارس العليا للأساتذة على ضرورة إدخال تغييرات عميقة في برامج التكوين، وهذه العملية باشرت فيها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي منذ شهر ديسمبر 2021، من خلال إلزام المدارس العليا للأساتذة بإرسال السير الذاتية للأساتذة من أجل انتقاء رؤساء لجان البرامج على مستوى كل تخصص أو شعبة أو مادة. وهذه الخطوة نثمنها ونتمنى أن تكلل بالنجاح.

رابعاً: الرؤية الجديدة لوزارة التربية الوطنية لأدوار المدارس العليا للأساتذة

عملت وزارة التربية الوطنية على إعداد دفتر شروط جديد عام 2020 -2021 تُحدد فيه الكفاءات المهنية للأساتذة في إطار مرجعي يتضمن ثلاث ميادين أساسية، وتدخل ضمن هذه الميادين الثلاث 10 كفاءات مهنية فرعية، والتي لا يمنع أن نذكرها بايجاز لاحقاً، لكن بعد القراءة النقدية لميادين الكفاءات المهنية التي من خلالها يتم تقييم وتقويم الأداء المهني للأساتذة في جميع الأطوار التعليمية سواء في مرحلة التعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي، يُدرك تماماً أنَّ تكوين الأساتذة ما زال لم يصل إلى المستوى المطلوب، نظراً لعدم تمكن الأغلبية من الميادين الآتية:

1-ميدان المعرفة المهنية: ويشمل نقطتين أساسيتين وهما:

1-1-معرفة مادة التخصص: ويعني ذلك أنَّ يكون الأستاذ ملماً بمادة تخصصه سواء كانت علوم الطبيعة والحياة أو الرياضيات أو العلوم الفيزيائية أو اللغة العربية أو اللغات الأجنبية من حيث تاريخيها وتطورها وابستيمولوجيتها وطبيعة مفاهيمها وأشكال المعرفة فيها ... وهذا ما يفضي إلى التحكم الجيّد في المادة وأدواتها المعرفية. إذ تتعلق هذه الجزئية بالمعارف وبنائها وصعوبات تفعيلها كما يتعلق بمادة التخصص من حيث مفاهيمها الأساسية وخصائصها البنيوية وقدراتها الوظيفية. إنَّ علاقة المعلم بالمعرفة علاقة تنقيب، وتقص عن مفاهيمها، وخصائصها وصحتها، وصلتها بالمناهج، ومدى ملاءمتها لقدرات واستعدادات المتعلمين العقلية والمعرفية، ثم البحث عن آليات تكييفها

لتكون في مستوى المتعلمين، مثيرة لاهتماماتهم، مشبعة لحاجاتهم المعرفية والوجدانية والحس حركية، ولا تقتصر هذه العلاقة على ما ذكر بل تتعداها إلى الاجتهاد والسعي لإيجاد أحسن الوسائل والطرائق لتفعيلها وترجمتها إلى قدرات وكفاءات لدى المتعلمين، لأن غاية التعليم والتعلم أن نجعل المعارف النظرية سلوكات عملية تتجلى في مواقف المتعلمين في الحياة العملية الحقيقية بصورة إيجابية ومتلائمة، وتحيلنا هذه المواقف إلى الحديث عن موضوع في غاية الأهمية ألا وهو موضوع النقل التعليمي. إنَّ من جملة العلاقات التي تربط المعلم بالمعرفة نجد قضية تحليل المضمون المعرفي من طرف المعلم، وما ينتج عن ذلك من قضايا النقل أو التحويل التعليمي، فالمعلم هنا يجب عليه أن يقوم بالبحث والتنقيب عن هذه المعرفة العلمية، ومدى ملاءمتها لخصائص المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم ثم البحث عن كيفية تكييفها ليجعلها قابلة للتعلم وفي متناول جميع المتعلمين. (**علي فارس وفضيلة حناش، 2021، ص: 38**)

1-2-معرفة الفروق الفردية: ويعني ذلك أن يكون الأستاذ على دراية تامة بعلم النفس النمو: الطفل والمراهق، وعلم النفس التربوي، حيث يُدرك تماماً أنَّ تلاميذه ليسو سواسية، بل هم يختلفون في الكثير من الجوانب سواء كانت جسمية مورفولوجية عصبية غدية أو نفسية انفعالية وجدانية أو عقلية معرفية لغوية أو اجتماعية تواصلية علائقية ثقافية أخلاقية ... وما إلى غير ذلك. لذلك يقول جون جاك روسو في هذا الصدد: "يا معشر الأساتذة إبدأوا بمعرفة تلاميذكم، فإنَّكم بلا تأكيد لا تعرفونهم". وهذا دليل على أهمية الفروق الفردية، سواء من حيث الطول والقصر والوزن، فهناك التلميذ السمين أو النحيف أو من ناحية سلامة الحواس من عدمه، فهناك التلميذ الذي لا يرى جيّداً، فتجده يستعمل النظارات الطبية، أو لا يسمع جيّداً، فيستعمل السماعة ... وهناك التلميذ المريض أو الذي يُعاني أمراضاً مزمنة كالسكري أو ارتفاع ضغط الدم أو مرض القلب أو الربو .... وما إلى غير ذلك. إلى جانب الفوارق الانفعالية والاجتماعية، فهناك التلميذ الخجول، والانطوائي، والمتنمر أو العدواني أو الثرثار أو المتملق أو الغشاش أو المعارض أو العنيد، أو الاجتماعي، وهناك الفوارق المعرفية، حيث نجد على العموم ثلاث فئات في الأقسام: (فئة متفوقة، فئة متوسطة، وفئة متعثرة). (**علي فارس، 2018أ**)

2-الممارسة المهنية: وتشمل ثلاث نقاط أساسية، هي:

2-1-التخطيط:

يرى **علي فارس (2022) أنَّ** عملية التدريس لابد من أن تُخطط بصورة ممنهجة ومعقلنة من الأمور المهمة للمعلم حديث العهد بمهنة التعليم أو المعلم المتمرس، ذلك لأنَّ عملية تخطيط الدرس تحمي المعلم من الوقوع في أية أخطاء أثناء عملية التدريس مثل ضياع أغلب وقت الدرس في شرح نقطة معينة على حساب بقية نقاط الدرس الأخرى أو أن يتحمس للإجابة عن أسئلة بعض التلاميذ وإهمال باقي تلاميذ القسم، أو أن ينتهي المعلم من شرح الدرس في نصف الوقت ولا يجد ما يقوله في باقي الوقت المخصص للدرس.

2-2-التنفيذ:

إذا كان التخطيط تصوراً نظرياً استشرافياً، فإنَّ التنفيذ هو التدبير وإنجاز وتطبيق وإجراء لهذه الخطة النظرية التنبؤية، فهو عبارة عن مجموعة من العمليات والتقنيات والآليات والإجراءات والتمشيات والخطط الإجرائية التي

يعتمد عليها المعلم لتنفيذ المهمات والأنشطة والتعلمات والمشاريع في إطار زمكاني معين، انطلاقاً من كفايات وأهداف محدَّدة مسبقاً، واعتماداً على مجموعة من الموارد المعرفية أو المنهجية والاستراتيجيات والوسائل سواء أكانت مادية أو معنوية. ***Franzika et Al (2013)*** إلى أنَّ كفاية التنفيذ تشمل قدرة الأستاذ على تسيير الوضعيات والمهمات التعلمية والأنشطة والتغذية الراجعة (التواصل والتفاعل الذي يستهدف بناء التعلمات).

2-3-التقويم:

التقويم على مستوى الممارسة البيداغوجية هو: "سيرورة منهجية تستهدف تقدير التعلمات وتشخيص صعوبات التعلم التي تُعيق تعلمات المتعلم، وذلك بهدف إصدار الحكم المناسب واتخاذ أفضل القرارات المتعلقة بتخطيط المستقبل الدراسي للمتعلم. ويؤكد **لخضر لكحل وعلي مخلوفي (2017)** أنَّ التقويم عمليةٌ ممنهجةٌ ومعقلنةٌ تُمكِّن المعلم من الحكم على تعلمات التلاميذ قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية (التحكم أو عدم التحكم في المادة) وإدارية (الانتقال إلى القسم الأعلى أو إعادة السنة، أي النجاح أو الرسوب). لذلك على الأستاذ أن يكون على دراية تامة بالتقويم وتقنياته وأدواته وأنواعه، سواء كان التقويم تشخيصياً أو تكوينياً أو تجميعياً أو إشهادياً، وخاصة إذا ما تعلق الأمر بالمراقبة المستمرة، وكيفية بناء الفروض والاختبارات بناء على دليل بناء الاختبارات. وكيفية بناء سلم التنقيط والإجابة الأنموذجية، والتصحيح، ووضع الملاحظات والتقديرات الكمية والنوعية معاً.

3-المشاركة المهنية: ويشمل على ثلاث نقاط أساسية:

3-1-التعلم المهني: التدريس يخضع للتأمل ويستجيب جيد الفرص التطور المهني لصقل الاستراتيجيات والمقاربات لتحسين تعلم المتعلمين. ويزيد نضجا وتطوراً استجابة للمعرفة والفهم اللذين تم اكتسابهما من مجموعة واسعة من فرص التّطوير المهني بما في ذلك التعلم الذاتي والتغذية الراجعة.

3-2-التحفيز وإشراك المتعلمين: التدريس يبني الأنشطة داخل بيئة منظمة وثرية تثمّن مساهمة جميع المتعلمين وتشجّع التعلّم النشط، والدافع والفضول وتحقيق نتائج التعلّم وفق المناهج الدراسية، وتطوير الرغبة في النجاح.

3-3-الاتصال والتواصل: يشمل التدريس نموذجاً جيّداً للتواصل والحوار بين المتعلمين ،مما يُساعد على كسبهم الثقة في التعبير عن الأفكار والآراء، و يطلب المساعدة والتوجيه عند الحاجة لتحسين فهمهم تماشياً مع توقعات وزارة التربية الوطنية. (**علي فارس، 2021، ص: ص: 32-33**)

الجدول رقم (01): الكفاءات المهنية العشرة للأساتذة وفق تصور وزارة التربية الوطنية

الرقم	الكفاءات المهنية للأساتذة
01	*Agir en fonctionnaire de l'Etat dans le cadre de l'éthique professionnelle et de la législation en vigueur.* **يتصرف بصفة موظف الدولة في إطار أخلاقيات المهنة والتشريعات السارية.** -يحترم القيم الوطنية والعالمية، والمبادئ الأخلاقية. والثوابت الوطنية، (السيادة الوطنية): الوحدة الترابية، العلم الوطني، النشيد الوطني، الإسلام، العربية، الأمازيغية، الإقليم الجغرافي. -قيم الجمهورية، ونصوصها التأسيسية: (تكفاؤ الفرص، إجبارية التعليم، رفض كل أشكال التمييز

العنصري، المساواة بين الرجل والمرأة). -يتعرف على المبادئ الكبرى في مجال الحقوق في الوظيفة العمومية، والتشريع المدرسي، والقوانين والقانون التوجيهي للتربية الوطنية (جانفي 2008)، والنصوص التنظيمية التي تنظم مهنة التدريس.	
Maitriser la discipline enseignée et avoir une bonne culture générale. **يتحكم في المادة التي يُدرسها، ويسعى لاكتساب ثقافة عامة جيِّدة.** -التحكم الجيد في محتوى المادة المدَّرَّس، والمنهاج ومعايير تحقيقه. -التعرف على المفاهيم المهيكلة للمادة. -توظيف الأساليب حسب الحقل المعرفي (المادة المدرسة) -التحكم في تعليمية المادة ... -البحث في إطار المادة المدرسة في إطار التخطيط البيداغوجي. -استعمال مختلف الموارد والوسائل والاستراتيجيات قصد التطوير المهني لتحقيق نجاح المتعلمين. -تطوير الكفاءات لتحسين التعلمات باستخدام تكنولوجيات جديدة ومقاربات مبتكرة أو جديدة.	02
Concevoir, Organiser, Animer, et Gérer des situations d'apprentissage. **يُصمم، ويُنظِّم ويقود ويُدير وضعيات التعلم.** -التخطيط الجيد للدروس وتنظيمها على نحو فعال من خلال تحديد الأهداف، ووتيرة الدرس .... -انتقاء وتفسير المعارف التخصصية من أجل التخطيط الجيد للدرس في الوقت المحدد. -يقيم روابط بين المحتويات ومجموعة المعارف والكفاءات ... -تحقيق الفرص المناسبة للتعلم مع مراعاة اهتمامات المتعلمين والفروق الفردية لتلبية مختلف حاجاتهم. -الأخذ في الاعتبار التصورات، الحاجات، الاهتمامات المشتركة بين التلاميذ عند بناء وضعيات التعلم. -اختيار المسعى البيداغوجي أو الدايداكتيكي (المقاربة بالكفاءات) -استعمال وسائل التقويم المناسبة لتقويم معارف ومواقف المتعلمين	03
Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances des élèves. **يُقوِّم مدى تقدم التعلمات ودرجة اكتساب التلاميذ للمعارف والكفاءات.** -التعرف على مختلف التقويمات (التشخيصي، التكويني، التجميعي، الإشهادي ...). -التعرف على الفترات المناسبة والوقت الضروري لإجراء التقويمات. -التعرف على تقنيات التقويم التي ينبغي استخدامها وفق أنماط التقويم. -تقويم تدرج تعلمات التلاميذ بطريقة بنائية وتكوينية. -بناء أو تصميم وتوظيف الأدوات التي تسمح بالحكم على مدى تقدم التلاميذ وقياس مكتسباتهم المتعلقة بالمعارف بالكفاءات. -تحليل مواطن القوة والضعف وتصور ووضع أنشطة المعالجة البيداغوجية ...	04

	-تمكين كل متعلم بالنظرة الايجابية لذاته ولغيره -السهر على أن يكون تلميذ واعيا بتقدماته ومجهوداته.
05	*Communiquer de la manière claire et appropritée dans les divers contextes liés à la profession enseignante.* **يتواصل بشكل واضح ومناسب في مختلف السياقات المتعلقة بمهنة التدريس.** -احترام قواعد لغة التدريس نطقاً وكتابة خلال التبادلات مع التلاميذ ومختلف شركاء المؤسسة التعليمية. -استخدام اللغة اللفظية المناسبة خلال التدخلات بين التلاميذ والأقران وأولياء التلاميذ.
06	*Maitriser les fondements de la psychopédagogie et de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent.* **يُتقن أسس علم النفس التربوي وعلم النفس الطفل والمراهق.** يجدر بالأستاذ أن يتحكم في أسس علم النفس لأنه يساهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم داخل القسم، كما تساهم مبادؤه في فهم آليات السلوك عند الطفل والتفاعلات الاجتماعية، والدافعية وعملية التواصل، كما تسمح مبادئ علم النفس معرفة آثار المثيرات البيئية على عمليتي التعليم والتقويم وعلى الاختيار الأمثل لأدوات التقويم والقياس.
07	*Prendre en compte la diversité des élèves pour la mise en place de dispositifs evoulutifs d'aide, de remédiation et de soutien.* **يأخذ في الاعتبار اختلاف التلاميذ (الفروق الفردية) لتقديم المساعدة والمرافقة والمعالجة والدعم والاستدراك.** ينبغي على الأستاذ التأكد من أن لكل تلميذ الدعم الذي يحتاجه للتقدم في تحصيله الدراسي. -يُمكن للأستاذ استخدام البيانات الخاصة بكل تلميذ بطريقة فعالة وهذا لعقلنة التعليم وضمان تعلم أفضل. -إن التغذية الراجعة التي يجريها المعلم ضرورية لتوجيه التلاميذ ودعم تعلمهم ومساعدتهم على التركيز على ما ينبغي عليهم إنجازه لتحقيق المزيد من النجاح.
08	*Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de politage déactivités d'enseignement et d'apprentissage, de gestion de l'enseignement et de dévloppement professionnel.* **يُدمج ويتحكم في تكنولوجيات الإعلام والاتصال ويستعملها في نشاطات التدريس والتعلم، مع تسيير التدريس لتحقيق التطوير المهني.**
09	*Travailler, à la réalisation des tàches favorisant le développement et le travail en équipe dans le cadre du proget pédagogique, d'établissement en coopération avec les parents et les partenaires de l'école.* **يعمل على إنجاز المهام التي تعزز التطوير المهني والعمل كفريق في إطار مشروع المؤسسة بالتعاون مع أولياء الأمور وشركاء المدرسة.** -المساهمة في اختيار مشروع المؤسسة.

	-التنسيق مع شركاء المدرسة من أجل التشاور في حدود المسؤوليات المخولة لكل موظف. -تشجيع مبادرة الأولياء للإسهام في الحياة المدرسية بإجراء لقاءات للتبادل.
10	*S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.* **ينخرط في خطة فردية أو جماعية قصد التطوير المهني.** -إجراء عملية جرد وحوصلة لمجمل الكفاءات الذاتية وإنجاز وسائل لتطويرها، وهذا باستخدام الموارد المتوفرة. -تنجز خطة التطوير المهني عن طريق عملية جرد المعارف والكفاءات التي تم التحكم فيها من أجل تطويرها، وعن طريق إثارة النقاش مع الزملاء بخصوص التوجهات التي يرغبون في تحقيقها، هذه التبادلات والتشاورات تسمح بتوسيع التفكير والتأمل في الممارسات اليومية.

(Cahier des charges de la formation des stagiares de l' ENS, 2021)

خاتمة:

إنَّ الرهان الذي أخذته وزارة التربية الوطنية لا يتعلق فقط بتمويل التعليم ولا بنظام التمدرس ولا بإعادة النظر في البرامج والمناهج، بل أدركت تماماً أنَّ تكوين الأساتذة هو الرهان الذي يضمن مخرجات نوعية، وذلك لن يأتي إلا بالاهتمام بشخصية الأستاذ ووضعيته الاجتماعية وتحسين مستواه المهني، ولكن الواقع التربوي يكشف لنا عن الكثير من الحقائق الصادمة، وهي ضعف تكوين الأستاذة ليس في مرحلة التعليم الابتدائي فقط بل في جميع الأطوار التعليمية بما في ذلك مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي. ولعلَّ الباحث في أسباب هذا الضعف يجعلنا نقف أمام الكثير من العوامل منها: نظرة المجتمع المتدنية لمهنة التعليم وللمعلم، تدني مستوى الأجور لدى الأساتذة، ضعف الانتماء المهني، الاحتراق المهني، البيئة اللاتعليمية واللاتكوينية، فتح باب التوظيف على مصرعيه لخريجي الجامعات والتضييق على خريجي المدارس العليا للأساتذة، نظرة المعلم لنفسه وشعوره بتدني مستوى تقدير الذات، كل هذه الأسباب تفاعلت فيما بينها وأفرزت لنا أساتذة محبطون مثبطون شغلهم الشاغل إنهاء البرنامج بأي ثمن مع عدم الاهتمام بشخصية تلاميذهم ولا بحاجاتهم ولا بمشكلاتهم على اعتبار أنَّ الأستاذ لا يُربي بل يعلم فقط، وهذا ما جعل الأساتذة لديهم مستوى متدني في الدافعية للتدريس ويظهر ذلك في تقاعسهم وتذمرهم وتملصهم من مسؤولية التربية والتنشئة الاجتماعية.

وفي ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإنَّه يُمكن الخروج ببعض الاقتراحات العملية، وذلك من خلال التأكيد على النقاط التالية:

1-إعادة النظر في المنظومة التكوينية سواء التكوين قبل الخدمة بالمدارس العليا للأساتذة، وذلك من خلال تكوين المكونين بالدرجة الأولى، وإعادة عميقة للبرامج التكوينية، والحجم الساعي للتكوين، وأساليب التكوين، من خلال التركيز المواد التربوية ذات العلاقة بميدان التعليم مع تكثيف التربصات الميدانية. والأهم من ذلك إعادة النظر في معاملات المواد النفسية التربوية، وفي توقيت برمجتها، مع انتقاء الأستاذ المكون المناسب لكل مادة، ومع إلغاء فكرة

توظيف الأساتذة المؤقتين، بل توظيف أساتذة دائمين يتميزون بالكفاءة المهنية المطلوبة التي تضمن نجاح العملية التكوينية.

2-إعادة النظر في السياسة التكوينية، من خلال توظيف مكونين أكفاء في ميدان علم النفس وعلوم التربية والمناهج والديداكتيك، يتميزون بالكفاءات المهنية، بعيداً عن تحيز أو بيروقراطية في تسيير هذا الملف الشائك.

3-بعث الحياة التكوينية من خلال القيام بالندوات التكوينية والأيام الدراسية والملتقيات الوطنية والمؤتمرات الدولية التي تعمل على تكريس الجودة في التعليم من خلال البحث في واقع التكوين ومشكلاته، وتقديم حلولاً إجرائية تسمح بدفع عجلة تقدم المدرسة الجزائرية.

4-إعادة النظر في تكوين المفتشين، والتي يغلب عليها الطابع النظري الكمي، والأساليب التلقينية، التي لم نر منها إلا كوارث من حيث إنتاج منتوج ضعيف من الأساتذة.

5-تعديل البرامج التكوينية بالمدارس العليا للأساتذة، وهذا من خلال اقتراح برامج جديدة، كهندسة التكوين، والوساطة المدرسية، والمرافقة المدرسية، والإرشاد المدرسي، وأخلاقيات المهنة، وتكوين المكونين.

6-وضع صيغة قانونية تكفل تكوين المفتشين بالمدارس العليا للأساتذة في مساقات الماستر أو الدكتوراه في ميدان تعليمية المواد، ولكن مع التأكيد على جودة التأطير.

7-إعادة النظر في كون الرتبة أو الشهادة هي معيار الكفاءة، بل لابد من إعادة النظر في هذه الجزئية، لكونها بيت القصيد.

. قائمة المراجع :

1-أغياث بوفلجة (1984)، الأسس النفسية للتكوين ومناهجه، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

2-عبد العزيز الفاربي وآخرون (1994)، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجية الديداكتيك، سلسلة علوم التربية، ط1، دار الخطابي للطباعة والنشر، المملكة المغربية.

3-علي بوخرز (2003)، مدى مساهمة المشروع البيداغوجي للمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة في تكوين الطلبة، الأساتذة حسب وجهة نظر المكونين، مذكرة ماجستر غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.

4-علي فارس (2018 أ)، المرجع في علم النفس التربوي: (مبادئ، نظريات، تطبيقات)، ط1، دار الإرشاد للنشر والتوزيع، باب الزوار، الجزائر.

5-علي فارس (2018 ب)، المرجع في علم النفس التربوي: دليل المعلم في الإدارة الصفية وهندسة التدريس، ط1، دار الإرشاد للنشر والتوزيع، باب الزوار، الجزائر.

6-علي فارس (2019)، دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة مرحلة التعليم المتوسط، ط1، مؤسسة نور للنشر والتوزيع والطباعة، برلين، ألمانيا.

7-علي فارس (2021)، الإطار المرجعي للكفاءات المهنية للأساتذة من وجهة نظر وزارة التربية الوطنية بالجزائر: دراسة تحليلية، وقائع أعمال المؤتمر الدولي الافتراضي: المدرسة وكفايات المستقبل: التصورات والحلول، أيم 21 و22 أوت 2021، المركز الديمقراطي العربي ببرلين، ألمانيا، ص ص: 24-37.

8-علي فارس (2022)، المرجع الشامل في علم النفس التربوي: دليل المعلم في الإدارة الصفية وهندسة التدريس، ط1، دار الماهر للطباعة والنشر والتوزيع، العلمة، سطيف، الجزائر.

9-علي فارس ورابح هوادف (2022)، قراءة نقدية لواقع تكوين الأساتذة قبل الخدمة وأثناء الخدمة في المدرسة الجزائرية، الملتقى الوطني، احتياجات التكوين لدى المعلمين في ظل إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية، خميس مليانة، عين الدفلى، الجزائر.

10-علي فارس وفضيلة حناش (2015)، اتجاهات الطالب المعلم بالمدرسة العليا للأساتذة نحو التكوين البيداغوجي في ضوء بعض المتغيرات-دراسة ميدانية بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة أنموذجاً، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مخبر تعليم، تكوين، تعليمية، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، ع (07)، ص ص: 141-170.

11-علي فارس وفضيلة حناش (2021)، المرجع الشامل في التعليمية: هندسة العملية التعليمية التعلمية، ط1، دار الماهر للطباعة والنشر والتوزيع، العلمة، سطيف، الجزائر.

12-لخضر لكحل وعلي مخلوفي (2017)، التقويم وفق تصورات مناهج الجيل الثاني للغة العربية في التعليم الابتدائي -شبكات تقييم وإجراءات تنفيذ-، عدد خاص لأشغال الملتقى الوطني الرابع: التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بين التكوين والممارسة في المدارس العليا للأساتذة، مخبر تعليم- تكوين- تعليمية، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر، ص ص: 393-412.

13-Cahier des charges de la formation des stagiares de l' ENS, (2021), Ministére de l'éducation nationale, Algerié.

14-Franziska Bertschy, Christine Künzli, & Meret Lehmann (2013), Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development, vol (05), , pp. 5067-5080, www.mdpi.com/journal/sustainability.